Jan Czechowski

Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży

Kultura i Edukacja nr 2, 7-21

2007

Kultura i Edukacja 2007, nr 2/2007 ISSN 1230-266X

ARTYKUŁY–STUDIA

Jan Czechowski

FUNKCJE EDUKACYJNEJ LITERATURY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Wstępem do rozważań o wychowawczych walorach literatury kierowanej do młodych czytelników uczyńmy historyczny rys kształtowania się literatury jako sztuki. Trudność wyodrębnienia literatury ze zjawisk kultury ujawniła się w czasach starożytnych i trwa nadal, co wynika – przypomina w jednej ze swych prac H. Starzec – ze złożonego charakteru zjawiska literackiego, wielofunkcyjności literatury, a także różnych kategorii teoretycznego myślenia o niej[1].

1. Wprowadzenie

Formowanie się literatury w dziejach przedstawia wspomniana autorka następująco: „Do wieku XVIII nie używano nazwy »literatura«. Utwory ściśle literackie należały do poezji, bo były to przeważnie dzieła wierszowane. Poezja nie ogarniała piśmiennictwa prozą, nie obejmowała publicystyki, retoryki, beletryzowanej historii; należał do niej jednak dramat, bo zazwyczaj pisany był mową wiązaną, a przede wszystkim należała twórczość literacka o charakterze epickim i lirycznym. W XVIII wieku rozwija się powieść jako nowa forma literacka, powieść pisana prozą. Pojęcie literatury obejmuje więc poezję i prozę literacką, a także inne rodzaje piśmiennictwa. Od tego czasu pojęcie poezji przestaje być równoznaczne z pojęciem literatury pięknej, ulega zawężeniu, a samo zjawisko poezji – różnorodnym przekształceniom prowadzącym do tego zakresu znaczeniowego, jaki występuje dziś. Uważamy dziś literaturę za sztukę, operując współczesnym rozumieniem sztuk pięknych. Takie pojęcie sztuki ustaliło się dość późno, bo dopiero w XVIII wieku. Przedtem długo funkcjonowało inne pojęcie sztuki wytworzone w starożytnej Grecji. Grecy sztuką nazywali działalność podporządkowa-

[1] H. Starzec, *Kultura literacka – wychowanie literackie,* Warszawa 1981, s. 5.

ną regułom umiejętności, zarówno w dziedzinie materialnej, praktycznej, jak też umysłowej, psychicznej. Wyodrębniali sztuki wolne (od pracy rąk) i sztuki służebne (wypracowane wysiłkiem fizycznym). Rzeźba, malarstwo, rzemiosło należały do sztuk służebnych, a muzyka do wolnych. Poezja w ogóle nie należała do sztuki, bo nie była produkcją w sensie materialnym i nie była podporządkowana regułom działania. Słowo *poiesis* oznaczało u Greków twórczość (od *poiein* – robić, tworzyć), a słowo *poietes* – poeta – każdego twórcę. Poezja była więc twórczością, a nie rzemiosłem, była czynnością indywidualną, powstawała pod wpływem natchnienia, nie miała nic wspólnego z rutyną, normą, regułą, które kierowały wytwarzaniem przedmiotów sztuki. Poezja wypływała z olśnienia, z intuicyjnego doznania i dzięki temu miała jakby charakter boski”[2].

Kształtowanie literatury dla dzieci i młodzieży dokonywało się w następujących okresach: dawne wieki, oświecenie, romantyzm, pozytywizm, Młoda Polska, okres międzywojenny, lata po 1939 roku. W dużym skrócie postaramy się teraz, w oparciu o pracę S. Fryciego i M. Sobeckiej, scharakteryzować główne przesłanki dziecięcej i młodzieżowej literatury z tego czasu.

2. Literatura dla dzieci i młodzieży

Przez wiele wieków nie było odrębnej literatury dla młodego odbiorcy. Potrzeby czytelnicze młodego pokolenia do czasów oświecenia, a więc po wiek XVIII włącznie, zaspokajane były głównie ustnym przekazem (narodowa mitologia i folklor, utwory religijne, tradycyjna literatura ludowa). W okresie wczesnego średniowiecza dzieci polskie wsłuchiwały się w bajki, baśnie, podania, legendy i opowieści rycerskie. W Niemczech słuchano opowieści o przygodach Nibelungów, na Rusi o Wielkoduchu, w Irlandii o elfach, a w Polsce młody Polak wzruszał się historią legendarnej królewny Wandy lub radował się klęską wawelskiego smoka. W czasach średniowiecznych jedną z pierwszych obowiązujących lektur stanowiły *Żywoty świętych*. W epoce odrodzenia (XV–XVII w.) młody czytelnik polski zetknął się za pośrednictwem *Żywota Ezopa Fryga* Biernata z Lublina z bajkami Ezopa, z opowieściami rzymskimi (*Gesta Romanorum*), *Iliadą* i *Odyseją* Homera… Typowe dla odrodzenia zainteresowanie klasykami starożytnymi sprawiło, że literatura antyczna stała się w tej epoce istotnym składnikiem wychowania szkolnego, a w czasach renesansu wraz z wielką tradycją humanistyczną dawnych wieków starano się przekazywać odpowiednie wzory wychowawcze. Teksty rodzime z tego okresu to np. *Treny* J. Kochanowskiego. W drugiej połowie wieku XVIII (barok, oświecenie) pod wpływem popularnych w Polsce poglądów pedagogicznych J.A. Komeńskiego i J. Locka (autor traktatu *Myśli o wychowaniu*) zaczęto uświadamiać sobie potrzebę pisania książek z myślą o dzieciach. Istotną rolę w tym względzie odegrała także Komisja Edukacji Narodowej (1773–1794) – pierwsze w Polsce i ówczesnej Europie ministerstwo oświecenia publicznego, które podjęło dzieło reformy systemu

[2] Ibidem, s. 5 i nast.

edukacji narodowej. Pojawiły się wówczas bajki Perraulta, *Przypadki Talemaka* Fenelona. Także inni wielcy autorzy tworzyli dla dzieci, np. Krasicki, Niemcewicz, Defoe, Cerwantes[3].

W epoce romantyzmu narodził się na gruncie polskim dział piśmiennictwa beletrystycznego – literatura tworzona specjalnie z myślą o dzieciach i młodzieży. Tworzone były powiastki i większe utwory prozatorskie o charakterze moralno-obyczajowym wyrosłe z ideowych tradycji wieku oświecenia (Hoffmanowa z Tańskich, Jachowicz). Druga generacja pisarzy dla dzieci doby romantycznej zwracała baczną uwagę na wychowanie obywatelskie, silniej akcentowała i bardziej zdecydowanie propagowała idee demokratyczne (Mickiewicz, Słowacki, Fredro). Dużą popularnością cieszył się także Scott, Cooper, Hugo. Ośrodkiem życia literackiego, twórczości dla dzieci i ruchu wydawniczego była w epoce romantyzmu Warszawa, a następnie Kraków, Lwów i Poznań, a firmy wydawnicze zaczęły szeroko uwzględniać edytorstwo książek dla dzieci[4].

Druga połowa XIX wieku – czasy pozytywizmu, realizmu krytycznego i modernizmu – przyniosła dalszy rozwój literatury dla młodego pokolenia. Nastąpił wówczas bujny rozwój prozy we wszystkich jej odmianach tematyczno-gatunkowych, a także twórczości lirycznej i baśniowej – proza obyczajowa silnie związana była z ideologią pozytywistyczną, hasłami pracy u podstaw i pracy organicznej (Świderska, Papi, Urbanowska, Dygasiński). Młodzi czytelnicy zaanektowali także książki historyczne z rodzimej literatury uniwersalnej (powieści Kraszewskiego, Sienkiewicza). W epoce tej obserwujemy, z jednej strony, bogactwo tematyczne i zróżnicowanie gatunkowe w prozie tworzonej dla młodego pokolenia, z drugiej zaś – żywe zainteresowanie dzieckiem w różnorodnych formach wypowiedzi prozatorskich w literaturze uniwersalnej (m.in. Prus, Orzeszkowa). W okresie tym tworzyli także tacy wybitni przedstawiciele piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży, jak: Konopnicka, Grimmowie, Andersen, Kipling, Caroll, Barrie i wielu innych[5].

Książka dla młodego odbiorcy w latach międzywojennych miała nie tylko zaspokajać potrzeby, lecz również realizować założenia koncepcji kultury w nowym państwie i wspierać wychowawczą politykę oświaty. Literatura ta miała kształtować człowieka nowoczesnego, patriotę, dobrego obywatela, wrażliwego na krzywdę, sprawiedliwego, ofiarnego i krytycznego, a jednocześnie katolika. Dorobek literacki epoki obejmuje bajki, baśnie, twórczość poetycką, prozę o tematyce historycznej, społeczno-obyczajowej, książki o tematyce przyrodniczej i fantastykę. Twórcy tego okresu to m.in. Ostrowska, Jezierski, Dąbrowska, Makuszyński, Korczak, Kownacka, Molnar, Twain, London[6].

---

[3] S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*, Piotrków Trybunalski 1999, s. 203–205.

[4] Ibidem, s. 212 i nast.

[5] Ibidem, s. 214–216.

[6] Ibidem, s. 216 i nast.

Wojna i okupacja hitlerowska zahamowały swobodny rozwój polskiego piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży. Mimo dyskryminacyjnej polityki okupanta, prześladowań polskiej inteligencji, więzienia w obozach koncentracyjnych polskich pisarzy, potajemnie upowszechniano utwory Fiedlera, Kamińskiego i innych. Jako ewenementy istniały dziecięce pisma konspiracyjne: „Źródło", „Brzask", „Bądź gotów". Bezpośrednio po wojnie beletrystyka dla dzieci i młodzieży nawiązywała do wzorów literackich z lat dawnych i eksponowała również tematykę wojenno-okupacyjną (w wielu książkach przedstawiano postawę młodych, którzy wspólnie z dorosłymi walczyli o niepodległy byt narodowy). W obrębie prozy „dziecięco-młodzieżowej" na czoło wysunęła się proza obyczajowa, ukazująca życie młodych w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Dla przykładu przytoczyć można kilka nazwisk twórców piszących dla młodego odbiorcy po 1939 r.: Korczakowska, Jaworczakowa, Ożogowska, Jackiewiczowa, Jurgielewiczowa, Domagalik, Zającówna, Boglar, Musierowicz. We współczesnej prozie obyczajowej ważne miejsce zajmują utwory o tematyce szkolnej, harcerskiej i sportowej oraz przedstawiające życie młodych w grupach nieformalnych. Poczesne miejsce we współczesnej twórczości literackiej dla dzieci i młodzieży zajmuje poezja. Poeci pamiętają w swych dziełach i funkcji wychowawczej liryki, o potrzebie oddziaływania za pośrednictwem słowa poetyckiego na postawy moralne dzieci (Kulmowa, Papuzińska, Zarembina, Kern, Tuwim, Brzechwa…)[7].

Przybliżywszy sobie w ogólnym zarysie dzieje kształtowania się literatury adresowanej do młodego odbiorcy, warto przypomnieć w tym miejscu najważniejsze wydarzenia, dotyczące rozwoju nauki o literaturze dla dzieci i młodzieży. S. Frycie pisze, iż nauka ta powstała i zaczęła się rozwijać z chwilą pojawienia się oryginalnej twórczości przeznaczonej dla młodego pokolenia – oryginalnym książkom zaczęła początkowo towarzyszyć krytyka literacka, następnie wnikliwe omówienia historycznoliterackie, refleksja teoretyczna o swoistości tego typu piśmiennictwa, jego cechach dystynktywnych i miejscu w świecie zjawisk literackich. Początki myśli krytycznej i refleksji naukowej związanej z tą gałęzią twórczości literackiej przypadają na epokę romantyczną (w latach trzydziestych i czterdziestych XIX wieku w pracach J. Woykowskiej, E. Estkowskiego, J. Libelta, J. Lompy, E. Dembowskiego pojawiły się starania i postulaty, by wyposażyć ucznia szkoły ludowej w odpowiednie elementarze, obrazki historyczne itd.). W czasie tym pojawiają się także pierwsze recenzje utworów dla dzieci Hofmanowej, Jachowicza i innych pisarzy[8]. W epoce pozytywizmu, zdaniem S. Fryciego, piśmiennictwu dla dzieci i młodzieży swą uwagę poświęcali P. Chmielowski, A. Dygasiński, B. Prus, H. Sienkiewicz, M. Konopnicka i inni. W okresie Młodej Polski powstały dwie, ważne dla dalszych badań o literaturze dla dzieci i młodzieży, rozprawy: studium teoretyczne S. Karpowicza i studium historycznoliterackie A. Szycówny. W dwudzie-

[7] Ibidem, s. 218 i nast. oraz 231.

[8] S. Frycie, *Współczesna nauka o literaturze dla dzieci i młodzieży i jej przedstawiciele*, Piotrków Trybunalski 1996, s. 11 i nast.

stoleciu międzywojennym opracowania o piśmiennictwie dla młodego pokolenia wzbogacili K. Króliński, S. Szuman, M. Dąbrowska i inni, a także podjęto badania nad problemem czytelnictwa dzieci i młodzieży. W ocenie literatury „dziecięco-młodzieżowej" zaczęto wówczas zwracać baczną uwagę nie tylko na wartości wychowawcze, ale i artystyczne, co pozwoliło nobilitować ją do rangi prawdziwej sztuki. Duży wkład w rozwój powojennej nauki o literaturze dla dzieci i młodzieży oraz do wiedzy o tym piśmiennictwie wniosło pokolenie literaturoznawców, badaczy i miłośników książki „dziecięcej": J.Z. Białek, J. Cieślikowski, S. Frycie. K. Kuliczkowska, A. Przecławska, I. Słońska, J. Papuzińska, R. Waksmund, B. Żurakowski. Zbiorowy i indywidualny wysiłek badaczy sprawił, iż dysponujemy już dziś pokaźnym rejestrem opracowań naukowych zarówno o dawnym, jak i współczesnym piśmiennictwie dla dzieci i młodzieży. Upowszechnia się liczne rozprawy i szkice monograficzne o twórczości najwybitniejszych autorów, dla młodego odbiorcy, ogłasza się wiele studiów i opracowań krytycznych o współczesnej literaturze dla młodych czytelników, kontynuuje się badania z zakresu czytelnictwa dzieci i młodzieży[9].

Pojęcie literatury dla dzieci i młodzieży, a także problemy jej klasyfikacji wyjaśnia w swej pracy J. Papuzińska. Powołując się na innego badacza, J. Cieślikowskiego, autorka przyjmuje za literaturę dziecięcą to, „co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorośli stworzyli i co same wymyśliły" (w zakresie literatury dziecięcej zawiera się więc tak zwany folklor dziecięcy, częściowo będący wytworem samych dzieci)[10]. Można przytoczyć przykłady utworów pisanych z myślą o młodym odbiorcy, które trafiły do dorosłego obiegu literackiego, nie wzbudzając w dziecięcym zainteresowania (np. *Pisklęta* Z. Rogoszówny). Historycy literatury dziecięcej rozpatrują także utwory, które dzieci zaanektowały sobie i przyswoiły, choć pisane były dla odbiorcy dorosłego (*Don Kichot z la Manchy* M. Cerwantesa, *Przypadki Robinsona Crusoe* D. Defoe, *Podróże Guliwera* J. Swifta). Nazwiska pisarzy tworzących dla dorosłych – Dumas, London, Sienkiewicz – zyskały także wielką popularność wśród młodych czytelników, a w procesie wychowania były też wykorzystywane dzieła o charakterze ogólnym, np. *Żywoty sławnych mężów* Plutarcha[11].

Joanna Papuzińka charakteryzuje w swej pracy również rządzące literaturą dziecięcą prawa i cele oraz procesy wyodrębniania się tej swoistej poetyki. Wczesny okres rozwoju literatury dla młodego odbiorcy charakteryzował się priorytetem celów dydaktycznych i nie zawsze trafnym rozpoznaniem, a często nawet ignorowaniem potrzeb czytelniczych. Wiek XVIII i XIX to narodziny pisarstwa dla dzieci jako kategorii zawodowej i pojęcia młodego czytelnika jako specyficznego rodzaju odbiorcy. W wieku XIX dalej kształtowała się odrębność opisywanej przez nas literatury – konstytuowały się

---

[9] Ibidem, s. 12–15 i 32.

[10] J. Cieślikowski, *Wielka zabawa*, Warszawa 1967.

[11] J. Papuzińska, *Literatura dla dzieci i młodzieży – pojęcie i problemy klasyfikacji* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, A. Przecławska (red.), Warszawa 1978, s. 28 i nast.

nowe gatunki: bajeczka dziecięca, powieść dla dziewcząt, odmiany powieści historycznej, przygodowej. Kształtowała się odrębna poetyka, zasób słowny, schematy konstrukcyjne utworów. W końcu XIX wieku literatura miała zróżnicowanego adresata w zależności od wieku, płci oraz środowiska społecznego. Powstawały książki dla panien, młodszych i starszych dzieci, młodzieży, dla dzieci z ludu (adres czytelniczy zaznaczany był w podtytule utworu, sygnalizowała go szata graficzna książki – wielkość czcionki, ilość ilustracji). Można mówić, rozpatrując literaturę dziecięcą, o pewnym charakterystycznym zespole kanonów formy literackiej, takim jak występowanie bohatera o dziecięcej psychice, zmienność nastrojów, szczęśliwe zakończenie, ograniczenie liczby scen drastycznych i budzących lęk. Specyficzny jest także dobór tematów i problemów literatury dziecięcej, wypływający przede wszystkim z problematyki i właściwości psychicznych faz rozwojowych odbiorcy – zmienia się to zależnie od wymagań wychowawczych epoki i kształtuje się różnie w różnych krajach. Należy jeszcze dodać, iż młody czytelnik (8–9 lat) nie dysponuje wiedzą czy potrzebą wartościowania utworów w kontekście historyczno-literackim; nie manipuluje on jeszcze swobodnie pojęciami czasu i przestrzeni i z pewnością będzie miał trudności ze zrozumieniem powieści, w której zakłócona jest chronologia akcji. Z trudnością przyjmuje młody czytelnik pojęcie relatywizmu ludzkich punktów widzenia, a procesy identyfikacji z głównym bohaterem utworu występują u młodego czytelnika w stopniu bardzo silnym, nawet jeśli bohater obdarzony jest zespołem cech negatywnych, dziecko akceptuje te cechy wraz z bohaterem motywy autotematyczne nie znajdują również uznania w oczach młodego czytelnika, którego pasjonuje przede wszystkim fabuła, tok akcji. W oczach młodego czytelnika, którego pasjonuje przede wszystkim fabuła, tok akcji, nie znajdują uznania również motywy autotematyczne[12].

3. Gatunki literackie

Klasyfikacja gatunkowa w obrębie literatury dla dzieci i młodzieży i wydzielenie z całokształtu piśmiennictwa tego, co jest literaturą dziecięcą, przeprowadzenie typologii i pogrupowanie tej literatury w jakieś podzespoły klasyfikacyjne jest często sprawą bardzo skomplikowaną i może – zdaniem J. Papuzińskiej – nastręczać trudności bibliotekarzowi, nauczycielowi, wychowawcy (w literaturze przeznaczonej dla najmłodszego czytelnika przeprowadzenie najprostszych granic między epiką a liryką, poezją a prozą, realizmem a fantastyką jest w praktyce bardzo zawiłe, dlatego można by klasyfikować literaturę dziecięcą nie według kryteriów tematyczno-literackich, lecz według kryterium funkcji, jakie pełni ona w procesie wychowania)[13].

Dwa aspekty posiada, według K. Kuliczkowskiej, wychowanie literackie w przedszkolu. Jest to wychowanie przez literaturę (przy użyciu artystycznego konkretyzowania

[12] Ibidem, s. 30–32.

[13] Ibidem, s. 35 i 38.

wszelkich motywów świata otaczającego kształtuje się pasywny i aktywny zasób słów i zdolności wypowiadania się dziecka; dzieci uczą się żądać objaśniania nowych ciekawych słów i wyrażeń, uczestniczą w uzasadnianiu tytułów, książka pomaga w umotywowaniu jakiegoś tematu wychowawczego lub obyczajowego) i wychowanie dla literatury (w dziecku wyrabiany jest pozytywny stosunek do książki, wraz z nim trwają poszukiwania drogi prowadzącej do zrozumienia sztuki słowa i zamiłowania do literatury. Celem wychowania dla literatury jest wzbogacanie i pogłębianie osobowości dziecka poprzez świadome i planowe kształtowanie jego zdolności przeżywania dzieła literackiego z coraz większą wrażliwością i zrozumieniem, dzięki czemu również i wychowawcze wartości książki łatwiej mogą dojść do głosu)[14].

Umiejscawiając literaturę dla dzieci i młodzieży w kulturze literackiej, warto podkreślić, iż literaturę piękną (beletrystykę) ze względu na obieg czytelniczy i rodzaj odbiorców można podzielić na: piśmiennictwo wysokoartystyczne, czyli literaturę pierwszą, przeznaczoną dla wykształconej publiczności literackiej o wysokich kompetencjach literaturoznawczych i odpowiedniej wiedzy humanistycznej; literaturę popularną, czyli drugą, do której zaliczamy również „brukową", przeznaczoną dla czytelnika masowego; literaturę ludową, czyli trzecią, wyrosłą w środowisku wiejskim i przeznaczoną dla odbiorców z tego kręgu kulturowego; literaturę dla dzieci i młodzieży, czyli czwartą, nazywaną również „osobną", tworzoną przez dorosłych i same dzieci z myślą o młodych odbiorcach[15]. Podstawowy zrąb literatury dla dzieci i młodzieży tworzą: adaptacje tekstów literackich z piśmiennictwa wysokoartystycznego; książki należące do literatury wysokiej pochodzące z czytelniczych wyborów młodych odbiorców; teksty z literatury popularnej; przetworzone teksty z literatury ludowej; teksty oparte na folklorze dziecięcym; utwory w zamyśle autorskim przeznaczone dla dzieci i młodzieży z wpisanym w ich strukturę literacką „dziecięco-młodzieżowym" adresem czytelniczym. Literatura dla dzieci posiada swoistą poetykę, odrębne gatunki literackie i swój własny obieg czytelniczy. Swoistość literacka opisywanej literatury polega m.in. na tym, że łączy w sobie funkcje edukacyjne (wychowawcze) z odpowiednim nacechowaniem artystycznym. Przymioty literackie: atrakcyjność fabularna, romantyka przygód bohatera, humor, treści ludyczne, zespolenie marzenia z fantastyką są niezwykle pożądane w literaturze „czwartej"[16].

Literatura dla dzieci i młodzieży spełnia w procesie wychowania trudną do przecenienia rolę: wprowadza ona młode pokolenie w tradycję kulturową polską i obcą; przygotowuje do recepcji piśmiennictwa ogólnego – wysokoartystycznego i kształtuje określony typ potrzeb kulturowych. W klasach I–III, gdzie edukacja oparta jest wyłącznie na literaturze dla dzieci i młodzieży, w programach i wypisach szkolnych preferuje się drobne wiersze liryczne, zagadki i żarty literackie, sceniczne miniatury, baśnie i baj-

[14] *Nurty, konwencje, tematy*, K. Kuliczkowska (red.), Warszawa 1983, s. 40 i nast.

[15] S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Leksykon literatury…*, s. 253.

[16] Ibidem, s. 254.

ki, opowiadania fantastyczne, z życia przyrody, utwory realistyczne o charakterze społeczno-obyczajowym, prezentujące życie dzieci w najbliższym środowisku przyrodniczym i społecznym, w domu i w szkole oraz w grupie rówieśniczej[17].

Dydaktyzm i artyzm w piśmiennictwie dla dzieci i młodzieży nie są pojęciami przeciwstawnymi. Pierwszy wynika zarówno z dystansu między doświadczeniami nadawcy i odbiorcy, jak i z poczucia swoistego posłannictwa autorów, by wychowywać i pouczać (charakter instrumentalny). Przestaje on jednak pełnić funkcję dominującą, gdy pisarstwem dla dzieci i młodzieży zajmują się pisarze utalentowani, ponadto ów dydaktyzm nie przestaje być elementem twórczości dla młodych i niekoniecznie obniża jej poziom artystyczny. W stosunku do literatury ogólnej w większym stopniu jest w niej wyeksponowana funkcja poznawcza oraz wychowawcza. Kształtuje ona postawy wobec świata, przekazuje wzorce moralne i osobowe, kształtuje wyobraźnię, wrażliwość, niekiedy też poglądy – przy jednoczesnym mocnym eksponowaniu funkcji estetycznej tej literatury[18].

Redakcja „Świata Książki" w 1929 roku wyraziła pragnienie wywalczenia dla dobrej książki adresowanej do dziecka prawa obywatelstwa w literaturze ogólnej. Żądano, aby oceną jej kierowały te same wymagania, jakie stosujemy przy ocenie każdej innej literackiej książki. Postulowano, aby treść i forma, konstrukcja i język, myśl i słowo stały się czynnikiem składającym się na dzieło o bezwzględnej wartości artystycznej, przekonywuającej niezależnie od jakichkolwiek postulatów pedagogicznych. Tylko tak książka mogłaby, działając na umysł, wyobraźnię i uczucie, kształcić nowe pokolenie kulturalnego i wrażliwego czytelnika[19].

Odmiany i gatunki poezji dla dzieci stały się przedmiotem rozważań wielu wybitnych twórców i badaczy literatury dziecięcej[20]. W obrębie poezji adresowanej do młodego czytelnika wyróżnić można utwory ze względu na ich twórcę, którym może być dorosły bądź dziecko, i określić je jako „dla dzieci" (pisane przez dorosłych) bądź „dziecięce" (będące tworem młodych). Inny podział poezji dla dzieci to: wiersze dla dzieci (dedykacyjne, programowe, religijne, moralizatorskie, patriotyczne, użytkowe – powinszowania), wiersze dziecięce (gry, zabawy, kreacje dziecięce, zgadywanki, pytanki, bajki), liryka dla dzieci (kwietnik, zwierzyniec dziecięcy, piosenki, kołysanki, wiersze kolędnicze, o porach roku), liryka dziecięca (parodie, żarty)[21]. Tematyczna klasyfikacja w obrębie prozy dla młodych obejmuje prozę obyczajową, historyczną, biograficzną, autobiograficzną, psychologiczną, fantastyczną, fantastycznonaukową, sensacyjno-kryminalną, podróżniczą, przyrodniczą, a wśród gatunków literackich w porządku

---

17 Ibidem, s. 234 i nast.

18 Ibidem, s. 107.

19 K. Kuliczkowska, *Dawne i współczesne problemy prozy dla dzieci,* Warszawa 1972, s. 17.

20 Por. m.in. autorzy: J. Cieślikowski, *Wielka zabawa*, Warszawa 1967; R. Waksmund, *Poezja dla dzieci*, Wrocław 1999; B. Żurakowski, *W świecie poezji dla dzieci*, Warszawa 1981.

21 „Dziecięcy" znaczy z pozycji dziecka. S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Leksykon literatury…*, s. 308.

chronologicznym jest: baśń, legenda, podanie, powiastka, opowiadanie, nowela, opowieść i powieść. Literaturę dla dzieci charakteryzuje synkretyzm w obrębie gatunków i rodzajów literackich, stąd granice między epiką a liryką, realizmem a fantastyką zupełnie się zacierają[22].

Pisząc o gatunkach i rodzajach literackich beletrystyki dziecięcej, dodajmy w tym miejscu kilka jeszcze objaśnień dotyczących literatury obyczajowej, zwłaszcza powieści. W książce pod redakcją A. Przecławskiej czytamy, że literaturę społeczno-obyczajową stanowią najczęściej powieści i opowiadania z bohaterem dziecięcym, których akcja toczy się współcześnie (równocześnie do czasu ich powstania), a centralnym nurtem tematycznym są stosunki w rodzinie, relacja dziecko–szkoła, wrastanie w grupę rówieśniczą, pierwsze przyjaźnie i miłości, przyswajanie sobie norm społecznych i wybór drogi życiowej[23]. O roli powieści pisała również K. Kuliczkowska[24], przypisując jej podwójną funkcję: z jednej strony czytelnik odnajdywał w niej elementy zaspokajające jego psychiczne potrzeby, a z drugiej zaś gatunek ten okazywał się szczególnie przydatny jako literacki instrument pozwalający przekazać „odgórnie" określone treści w celu wywarcia wpływu wychowawczego.

4. Pełnione funkcje

Pedagogika i literatura są obszarami kultury, które względem siebie wykazują wiele podobieństw – przez długi czas wychowanie uprawiano, nie odwołując się do konkretnej nauki, a literaturę również tworzono bez systemowego odniesienia w postaci teorii czy filozofii literatury – poucza nas autorka licznych prac z zakresu pedagogiki, literatury i czytelnictwa[25].

A.M. Bernardinis pisze, iż w pewnych okresach kultury istniała wręcz całkowita zbieżność dróg wychowania i dróg edukacji literackiej, koniecznym się zatem wydaje analiza powiązań pedagogiki z literaturą. Autorka uzasadnia swą tezę trzema przesłankami: współzależnością między tymi dwoma obszarami, na którą dowodów dostarcza historia kultury i wychowania; analogią strukturalna między wywodem wychowawczym a wywodem literackim; podstawowym znaczeniem projekcji w przyszłość, a zatem wymiaru imaginacyjnego zarówno w dziedzinie pedagogiki, jak i literatury[26]. Przeanalizujmy w dużym skrócie te trzy grupy zagadnień w oparciu o tekst włoskiej uczonej[27]. Działalność poety jest dokładnie określona i ograniczona, podobnie jak ograniczona

---

[22] Ibidem, s. 312.

[23] J. Papuzińska, *Literatura społeczno-obyczajowa* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, op.cit., s. 98.

[24] K. Kuliczkowska, *Dawne i współczesne problemy prozy dla dzieci*, op.cit., s. 66.

[25] A.M. Bernardinis, *Pedagogika a literatura* [w:] *Nurty, konwencje, tematy*, K. Kuliczkowska (red.), Warszawa 1983, s. 19.

[26] Ibidem, s. 20.

[27] Ibidem, s. 20–23.

i określona jest działalność wychowawcy – treści i funkcje obydwu wywodzą się z filozofii, która stanowi najwyższą instancję prawodawczą państwa. Niemożliwe są, w świetle myśli platońskiej, innowacje w dziedzinie celów wychowawczych i przyswajania wiedzy, tak samo nie może istnieć prawdziwa inwencja poetycka czy samodzielny wkład poety w poszukiwanie dobra i prawdy. Struktura książki Fenelona *Przygody Telemaka* odtwarza dokładnie strukturę stosunku wychowawczego między Fenelonem a jego uczniem Delfinem. Fenelon stosuje umiejętnie wszelkie techniki i chwyty narracyjne, aby doprowadzić czytelnika do utożsamienia się z bohaterem, przeżywania jego przygód i czerpania z nich nauk; proces wychowawczy, który zdaniem Fenelona winien mieć charakter poglądowy i rozumowy, zlewa się i splata ze strukturą powieści, idee wychowawcze są reprezentowane we wszystkich możliwych zastosowaniach praktycznych. Skutki wyborów moralnych czy życiowych ukazują się wraz z ich wszystkimi możliwymi konsekwencjami; młody wiek bohatera umożliwia nakreślenie linii rozwoju poprzez zdobywanie kolejnych doświadczeń, dialog z Mentorem jest okazją do stawiania wszelkich możliwych pytań i znajdowania na nie najbardziej wyczerpujących odpowiedzi. Pod względem struktury można uważać *Telemaka* za pierwowzór powieści z tezą, pod względem zaś treści i metod za prototyp rozwojowej drogi wychowawczej. Ujmowanie stosunku między pedagogiką a literaturą ilustrują także wyraziście koncepcje wychowawcze J.J. Rousseau – umieścił on dziecko w centrum procesu wychowawczego, czyniąc je podmiotem, a nie przedmiotem wychowania. Rousseau uznawał potrzebę tworzenia książek, które zawierają jak największą liczbę lekcji i „potrafią" przekonywać, tzn. nakłaniać dogłębnie siłą namiętności do podążania ku celom, jakich bezpośrednie doświadczenie nie może jeszcze podsunąć. Jako pierwszy uznał on literaturę za konieczną w procesie wychowywania nie z uwagi na jej treści, tematy, ale dlatego, że jest ona sztuką inwencji zdolną nakreślić nowe dla człowieka wymiary i przenieść je na płaszczyznę przyszłości.

Wedle myśli autorki sytuacja narracyjna, w której stawia się czytelnika, może przerodzić się w sytuację wychowawczą, jeśli czytelnik wykorzysta jej elementy gwoli refleksji i rozważenia na nowo własnej sytuacji egzystencjalnej w świetle celów samowychowania, jakie kreśli on przed sobą i do których zmierza (analogicznie także – sytuacja narracyjna może skłonić czytelnika do refleksji nad naturą i funkcją literatury i nad własną tożsamością, jeśli ich elementy wykorzysta w stosunku wzajemnym [kontekstowym)[28].

Wychowanie przez literaturę piękną (przedmiot badań pedagogicznych, psychologicznych, literaturoznawczych) jest – zdaniem B. Żurakowskiego – oparte na założeniu, iż teksty literackie odpowiadają potrzebom estetycznym i rozwojowym dziecka. Znaczna część tekstów literatury pięknej ma „wpisany" program wychowawczy sformułowany ze stanowiska społecznego. Literatura adresowana do dzieci i młodzieży nie tylko funkcjonuje równolegle do procesów wychowawczych, ale swe istnienie zawdzięcza

[28] Ibidem, s. 27.

pedagogicznej inspiracji[29]. Autor ten akcentuje w swej pracy rolę literatury w przekazywaniu wartości, pisząc, iż celem utworów należących do obszaru komunikacji literackiej jest przekaz zbioru wartości, wychowanie literackie i edukacja aksjologiczna (włączanie wartości w proces wychowania podkreślane jest przez teoretyków wychowania). Poziom wiedzy o wartościach, jej rozwijanie, jest warunkiem rozumienia i organizowania własnego życia moralnego oraz osiągnięcia należytej motywacji aksjologicznej, czyli własnej moralnej dojrzałości – najczęstszym celem wychowania są wartości moralne i wartości podporządkowane moralności (poznawcze, metafizyczne, osobowościowe, obyczajowe, witalne, użytecznościowe i przyjemnościowe). W polskiej poezji przekazywane są wartości moralne: prawość, dobroć, sprawiedliwość, wspaniałomyślność, skromność, rzetelność[30].

Funkcje utworów literackich stały się przedmiotem rozważań takich znawców literatury dziecięcej, jak S. Frycie i M. Sobecka. Badacze ci twierdzą, iż lektura daje do zaprezentowania uczniom artystyczną wizję świata i możliwośćkonfrontacji tej wizji z otaczającą rzeczywistością. Literatura dostarcza bowiem młodym czytelnikom zastępczych doświadczeń społecznych, wzorów postępowania i ideałów osobowych, wskazuje na to, co jest ważne w ludziach, prowokuje do stawiania pytań o życie, czasem na nie odpowiada. Dzieła literackie stwarzają także sytuacje do wypowiadania ocen moralnych, a także do samopoznania. Przeżycia artystyczne wpływają również na kształtowanie potrzeb psychicznych i kulturalnych uczniów, a lekcje, na których obcujemy z lekturą, powinny przede wszystkim prowadzić do wyrobienia w dzieciach potrzeby i nawyku czytania, do ukształtowania przekonania, że książka jest czymś miłym, przyjaznym, pomocnym w różnych sytuacjach życiowych, że jest ona tak ważna, jak jedzenie, ubranie, kolega; że jest źródłem radości, kompensacji, a więc uzupełnieniem tego, czego nam brakuje[31].

Kilka zasadniczych, pełnionych przez dzieło literackie, funkcji zostało przytoczonych w książce stanowiącej poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych[32]. Są to: *funkcja estetyczna dzieła literackiego* (występuje wspólnie z innymi funkcjami dzieła sztuki i wyraża się w przeżyciach estetycznych, jakie utwór wywołuje); *funkcja kompensacyjna utworu literackiego* (wpływ utworu na równoważenie niedoborów psychicznych odbiorcy, np. kompleksów, frustracji, poczucia wyobcowania. Pozytywny wpływ na czytelnika może mieć identyfikacja z bohaterem, np. pokrzywdzonym, czy próba naśladowania bohatera, który imponuje swą postawą. Baśń ludowa może też wpłynąć na wyciszenie agresji, minimalizowanie frustracji itp.); *funkcja ludyczna dzie-*

[29] B. Żurakowski, *Literatura dla młodego odbiorcy jako przekaz świata wartości wychowawczych* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, E. Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998.

[30] Ibidem.

[31] S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym,* Warszawa 1995, s. 41.

[32] Ibidem, s. 204.

ła literackiego (funkcja rozrywkowa, inspirowanie zabawy); *funkcja poznawcza dzieła literackiego* (odbicie w świecie przedstawionym utworu prawd dotyczących świata realnego – przekazywanie za pomocą znaków literackich informacji dotyczących zjawisk społecznych, historycznych, geograficznych, psychologicznych itd.); *funkcja terapeutyczna dzieła literackiego* (wpływ utworu na zaburzenia psychiczne odbiorcy przez wywoływanie wstrząsów, uświadomienie błędów i niedostatków jego natury); *funkcja wychowawcza dzieła literackiego* (oddziaływanie utworu na ideową i moralną świadomość odbiorcy, wpływ na kształtowanie jego przekonań, wyrabianie nawyków).

H. Starzec, podobnie jak inni zajmujący się literaturą specjaliści, uważa, iż literatura ma dziś bardziej niż kiedykolwiek wychowywać, bo takie są potrzeby, bo ten zakres możliwości wychowawczych, jaki ogarnia, nabiera ogromnego nasilenia ze względu na konieczność „wzmacniania" osobowego rozwoju jednostki wobec współczesnego racjonalizmu i załamywania się ustalonych systemów kulturowych i moralnych, konieczność sygnalizowaną przez zbiorową profilaktykę broniącą przed nerwicami i schorzeniami psychicznymi[33]. Za jedną z najpoważniejszych koncepcji wychowania humanistycznego – wychowania przez świadome uczestnictwo w kulturze – autorka ta uważa wychowanie przez sztukę, które jest wychowaniem szkolnym i pozaszkolnym, ogarnia wszystkich ludzi i wszystkie okresy ich życia[34].

Za pośrednictwem literatury dla dzieci i młodzieży upowszechniony jest język ogólnonarodowy, tworzony zgodnie z obowiązującymi normami poprawnościowymi. Należy pamiętać, iż kształtowanie mowy dzieci za pomocą tekstów literackich to ważny obowiązek przedszkola i szkoły, które powinny troszczyć się o piękno i bogactwo języka ojczystego jako wyznacznika naszej tożsamości narodowej[35]. Dzięki temu, że w dostępny dla dziecka sposób charakteryzuje się język utworu literackiego, jego bogactwo, zróżnicowanie, zabarwienie emocjonalne, właściwości foniczne, można zarazem uwrażliwić je na piękno stylu autora, zwrócić uwagę na plastykę opisów i trafność obrazowania literackiego, wskazać takie kategorie estetyczne, jak liryzm, tragizm, komizm, humor – słowem – przedstawić te przymioty formalne wypowiedzi literackiej, które kształtują wrażliwość estetyczną odbiorcy, a sam odbiór literacki pogłębiają[36]. Warto zaznaczyć przy tym, iż w wychowaniu i edukacji literackiej dziecka istotną rolę, poza przedszkolem i szkołą, spełnia także dom rodzinny, gdyż zanim dziecko zacznie samodzielnie czytać, z książką i czasopismem dla niego przeznaczonym zapoznają je rodzice, dziadkowie lub starsze rodzeństwo. Czytają mu oni w chwilach wolnych od pracy oraz wieczorami przed snem proste bajeczki i wierszyki „dziecięce", komentują ilustracje w książce. Gdy dziecko pozna świat liter, także chętnie słucha czytania dorosłych. Można powiedzieć, iż rodzinne spotkania z książką tworzą specyficzny klimat

---

[33] H. Starzec, *Kultura literacka – wychowanie literackie*, s. 29.
[34] Ibidem, s. 34.
[35] Por. S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Leksykon literatury…*, s. 99.
[36] Ibidem, s. 99 i nast.

kulturowy w domu rodzinnym, który pamięta się przez całe życie, wyzwalają potrzeby kulturowe i kształcą zainteresowania czytelnicze[37].

Inną z wymienianych funkcji, jaką pełni lektura w edukacji szkolnej, jest wzbogacanie biernego i czynnego słownictwa dziecka i pomoc w ogólnym opanowywaniu języka. Czytanie wywiera wpływ na poziom kultury słowa, wzbogaca konstrukcję składniowo-stylistyczną własnych wypowiedzi, uczy rozumienia struktury większych całości myślowych[38]. Z rozwojem procesów poznawczych i emocjonalnych ściśle związany jest wzrost poziomu kultury językowej – dziecko, czytając, zdobywa różnorodne wiadomości o kraju, świecie, człowieku, ludzkości w takim zakresie, do jakiego nie mogłoby dojść własnymi, bezpośrednimi doświadczeniami. Czytanie stanowi także ważna dziedzinę oddziaływania wychowawczego – kształtuje wartościowe społecznie cechy osobowości[39]. M. Cackowska stwierdza ważną zależność między osiągnięciem dojrzałości dziecka do nauki pisania i czytania a poziomem sprawności procesu analizy i syntezy. Procesy te są konieczne podczas uczenia się czytania i pisania metodą analityczno-syntetyczną. Dziecko charakteryzować się musi również odpowiednim poziomem rozwoju mowy, gdyż pełni ona nadrzędną rolę w stosunku do czytania i pisania. Mowa, zasób słownictwa, operowanie poprawnymi strukturami syntaktycznymi sprawiają, że dziecko może kodować i dekodować informacje, uogólniać je i ujmować w kategorie pojęciowe[40]. Efektywne czytanie jest oparte o zgromadzony zasób znaczących słów, odpowiednio powiązanych z właściwym zbiorem pojęć: każde słowo jest etykietą dla jakiegoś pojęcia, pojęcie jest uogólnieniem powiązanych ze sobą danych, na nie składają się przedmioty spostrzegane, obrazy i wspomnienia (zrozumienie i interpretacja, tj. rozumienie materiału drukowanego, możliwe jest wtedy, gdy znaczenia słów są właściwe, a pojęcia – jasne i precyzyjne)[41]. Na proces czytania składa się, wedle myśli Kiena, wzrokowe ogarnianie liter występujących w wyrazie, w wyniku czego wyłania się kształt wyrazu, ten znów nabiera znaczenia (sensu) na tle zarysowującego się kompleksu wyrazów (zdania), wreszcie poszczególne wyrazy i powiązane z sobą zdania, ich układ, pozwalają uchwycić myśl zawartą w przeczytanym tekście[42].

Przydatność sięgania po lekturę B. Suchodolski[43] widzi w trzech aspektach: traktuje ją mianowicie jako czynnik kształcenia myśli i krytycyzmu, rozszerzania horyzontów wiedzy, zdobywania materiału do porównań i wniosków; przypisuje jej doniosłe zna-

---

[37] Ibidem, s. 236.

[38] A. Jakubowicz, K. Lenartowska, M. Plenkiewicz, *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz 1999, s. 7.

[39] Ibidem, s. 8.

[40] M. Cackowska, *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, Warszawa 1984, s. 11.

[41] M.A. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980, s. 16–17.

[42] H. Kien, *Czytanie w klasach II–IV* [w:] *Nauczanie języka polskiego w klasach I–IV*, T. Wróbel (red.), Warszawa 1959, s. 133.

[43] B. Suchodolski, *Rola książki w kształceniu nowoczesnego człowieka*, „Przegląd Kulturalny” 1958, nr 2 [za:] K. Lenartowska, W. Świętek, *Lektura w klasach I–III*, Warszawa 1993, s. 7.

czenie rozbudzania zainteresowań i zamiłowań – dzięki lekturze świat i życie stają się bardziej interesujące, wiele rzeczy zaczyna zaciekawiać, łatwiej zdobyć się na wysiłek i dyscyplinę. Suchodolski zwraca również uwagę, że lektura ma wielkie znaczenie dla kształcenia uczuć i wyobraźni, najbardziej zaniedbanych w wychowaniu stron osobowości. Dlatego m.in. zadaniem szkoły powinno być jak najwcześniejsze wykształcenie nawyku sięgania po książkę, szukania zadowolenia w lekturze.

Konkludując powyższe rozważania, chcielibyśmy przytoczyć, zaczerpnięte z dzieła A. Przecławskiej, nader ważne myśli dotyczące książki jako środka społecznej komunikacji. Książka, według autorki, jest w pełni znakiem wolności ludzkiej, możliwością ludzkiego samookreślenia, gdyż czytelnik nie tylko może sobie dobrać materiał do czytania, nie tylko może czytać, gdzie chce i kiedy chce, ale musi (taka jest istota procesu czytania) ustosunkować się do czytanych treści. Dlatego proces czytelniczy jako środek komunikacji społecznej jest w gruncie swej istoty demokratyczny[44]. Jest także rzeczą oczywistą, że wtedy, gdy zależy nam na wyrobieniu postawy aktywności intelektualnej w stosunku do wszystkich zachodzących wokoło zjawisk, aktywności, w której mieścić się będzie zarówno ocena, jak i wybór, ranga książki wzrasta i rola jej staje się społecznie bardziej użyteczna; książka uczy bowiem myślenia[45].

W innej ze swych prac autorka pisze: „[…] funkcja książki jest instrumentalna, ułatwia ona przyswojenie wiedzy, organizację czasu wolnego dziecka, wprowadza w pewne elementy tradycji kulturalnej, wiąże emocjonalnie z takimi wartościami moralnymi, na jakich nam z punktu widzenia wychowawczego i społecznego najbardziej zależy, czasami ułatwia doraźne rozwiązanie trudności wychowawczych czy wychowawczych problemów. Jednak ten na co dzień organizowany kontakt z książką spełnia nie tylko cel „doraźny", ma on zadanie o wiele bardziej długofalowe, w pewnym sensie ważniejsze – ma on nauczyć twórczego i osobistego uczestniczenia w kulturze literackiej, samodzielnego spożytkowania tych wartości, które książka jako element kultury posiada, interpretowania odczytywanych treści w taki sposób, aby można z nich było budować system własnej hierarchii wartości, uzasadniony i konsekwentny"[46]. Książka pełni szczególną rolę tam, gdzie ważna jest refleksja i weryfikacja treści przekazywanych (wszechobecne środki audiowizualne narzucają np. człowiekowi swoje stanowisko). A. Przecławska, powołując się na innych autorów[47], wyraża przekonanie, iż książkę (mowa tu o literaturze społecznie aprobowanej w danym środowisku) od wielu lat traktowano jako uchwytny wyraz tych wartości, które aktualnie uzyskiwały najwyższą rangę. Słowo drukowane, zabezpieczone ustabilizowanym kształtem książkowego wo-

---

[44] A. Przecławska, *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury*, Warszawa 1967, s. 16.

[45] Ibidem, s. 204.

[46] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, op.cit., s. 5–6.

[47] Por. K. Głombiowski, *Problemy historii czytelnictwa*, Wrocław 1966 [w:] A. Przecławska, *Książka, młodzież i…*, s. 13.

luminu, wydaje się najtrwalszą i najskuteczniejszą formą przekazania tego wszystkiego, co pokolenie dorosłe ma do powiedzenia swoim następcom.

LITERATURA:

Bernardinis A.M., *Pedagogika a literatura* [w:] *Nurty, konwencje, tematy*, K. Kuliczkowska (red.), Warszawa 1983.

Cackowska M., *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, Warszawa 1984.

Cieślikowski J., *Wielka zabawa,* Warszawa 1967.

Frycie S., *Współczesna nauka o literaturze dla dzieci i młodzieży i jej przedstawiciele,* Piotrków Trybunalski 1996.

Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M., *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1951.

Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M., *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*, Piotrków Trybunalski 1999.

Głombiowski K., *Problemy historii czytelnictwa*, Wrocław 1966.

Jakubowicz A., Lenartowska K., Plenkiewicz M., *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz 1999.

Kien H., *Czytanie w klasach II–IV* [w:] *Nauczanie języka polskiego w klasach I–IV*, T. Wróbel (red.), Warszawa 1959.

Kuliczkowska K., *Dawne i współczesne problemy prozy dla dzieci*, Warszawa 1972.

Lenartowska K., Świętek W., *Lektura w klasach I–III,* Warszawa 1993.

Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania, A. Przecławska (red.), Warszawa 1978.

Nurty, konwencje, tematy, K. Kuliczkowska (red.), Warszawa 1983.

Papuzińska J., *Literatura dla dzieci i młodzieży – pojęcie i problemy klasyfikacji* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, A. Przecławska (red.), Warszawa 1978.

Papuzińska J., *Literatura społeczno-obyczajowa* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, A. Przecławska (red.), Warszawa 1978.

Przecławska A., *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury*, Warszawa 1967.

Starzec H., *Kultura literacka – wychowanie literackie,* Warszawa 1981.

Suchodolski B., *Rola książki w kształceniu nowoczesnego człowieka*, „Przegląd Kulturalny" 1958, nr 2.

Tinker M.A., *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980.

Waksmund R., *Poezja dla dzieci*, Wrocław 1999.

Żurakowski B., *Literatura dla młodego odbiorcy jako przekaz świata wartości wychowawczych* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, E. Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998.

Żurakowski B., *W świecie poezji dla dzieci*, Warszawa 1981.